Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270421
Centre d'intérêt : 320

Dalceggio, Pierre.

La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur : écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours des quinze dernières années / Pierre Dalceggio. -- Montréal : Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement, [1991?].
ii, 44 p. ; 22 cm. -- (L'Art d'enseigner)

Bibliogr. : p. 41-44.

ISBN 2-920096-23-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Service d'aide à l'enseignement

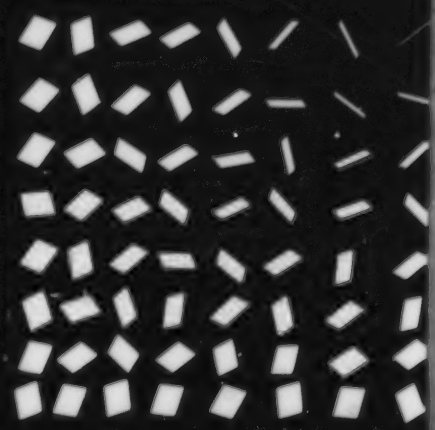
Descripteur(s) : Formation des enseignants • Perfectionnement des enseignants • Enseignement universitaire • Etude comparative • Revue de la documentation • Universitaire (Ordre d'enseignement)

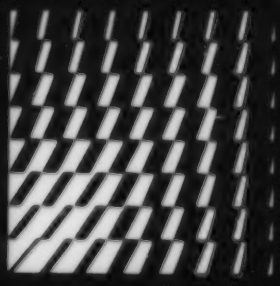
Ce fascicule fait partie d'une série destinée aux professeurs de l'enseignement supérieur et plus spécifiquement à ceux qui débutent en carrière. Il vise à les faire réfléchir sur leur enseignement et à traduire les fruits de cette réflexion en actions concrètes dans le but de rendre cet enseignement plus efficace et plus satisfaisant. Après un aperçu des approches de formation des enseignants dans différents pays, il aborde des questions comme le contenu de la formation pédagogique, le facteur temps, la participation des professeurs aux activités de perfectionnement pédagogique. Il tente enfin de déterminer quelles sont les pratiques de perfectionnement jugées les plus intéressantes.

Type de document :

Pierre Dalceggio

Echo des pratiques de perfectionnement pedagogique au cours des 15 dernieres années





L'Art d'enseigner

Service d'aide à l'enseignement

1271421

L'ART D'ENSEIGNER

La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur

Pierre Dalceggio

Echo des pratiques de perfectionnement pédagogique
au cours des quinze dernières années

Service Pédagogique
Université de Montréal

LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tous droits réservés
Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal
3750, rue Jean-Brillant, bureau 415
C.P. 6128, Succursale «A»
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
Tél.: (514) 343-7087

Dépôt légal – 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920096-23-0

Remerciements

Je remercie sincèrement tous ceux et celles qui ont rendu possible la publication de ce fascicule.

Mme Aline Fortin, professeure agrégée à la faculté des sciences de l'Éducation, pour ses commentaires judicieux.
Mme Huguette Touchette, coordonnatrice à la rédaction.
M. Réjean Labonté, pour la révision linguistique.
Mme Huguette Bernier, pour la saisie du texte au micro-ordinateur.
M. Philippe Haché, pour la mise en page.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉLIMINAIRES 1

INTRODUCTION 3

ÉTAT DE LA QUESTION 7

Aperçu des approches dans différents pays 8

En Australie 8

Aux États-Unis 9

En Angleterre 10

En France 10

En Belgique 11

En Suisse 11

En Afrique 11

Au Canada 12

À l'École Polytechnique de Montréal 14

Le contenu de la formation pédagogique. 14

Le facteur temps 17

La participation des professeurs 18

Les obstacles 19

La formation pédagogique des auxiliaires d'enseignement 22

La formation pédagogique des étudiants diplômés 23

Deux voies prometteuses: le growth contract et le pairage 24

Le growth contract 24

Le pairage 26

CONCLUSION 31

Des pratiques plus efficaces que d'autres 32

ANNEXE: La formation pédagogique des enseignants à l'École Polytechnique 37

BIBLIOGRAPHIE 41

PRÉLIMINAIRES

■ Le débat qui consiste à déterminer s'il est possible ou pas d'apprendre à enseigner est, à toutes fins utiles, disparu des lieux où les pratiques de perfectionnement pédagogique sont bien implantées. Ceux qui se sont engagés dans cette voie ont pu constater qu'un programme de formation pédagogique bien conçu et bien présenté peut, dans de nombreux cas, aider un professeur à améliorer la qualité de son enseignement de même que l'apprentissage de ses étudiants.

Pourtant, nombreux sont encore ceux qui entretiennent la croyance qu'enseigner: «on l'a ou on ne l'a pas», et que l'enseignement ne saurait être l'objet d'un apprentissage.

Certains définissent l'enseignement comme une science, alors que d'autres le définissent plutôt comme un art. La majorité le considère à la fois comme un art et une science, selon les aspects considérés.

Si c'est une science, on doit pouvoir en établir les principes, les lois et les règles, de même qu'on doit pouvoir, en suivant ces mêmes principes, lois et règles, reproduire les mêmes phénomènes. N'est-ce pas affirmer implicitement que ces façons de faire sont transmissibles, donc sujettes à apprentissage?

Et si, au contraire, l'enseignement était plutôt un art, devrions-nous alors conclure qu'il repose nécessairement et exclusivement sur des aptitudes innées? Pour autant qu'on sache, les talents naturels ont avantage à être orientés, façonnés, développés.

N'existe-t-il pas, ici même à l'Université de Montréal, une Faculté des arts et des sciences qui a pour mission d'enseigner les uns et les autres?

Une science ou un art est transmissible selon des modalités propres à chacun de ces champs du savoir et dans le cas qui nous occupe, nous croyons qu'il a été clairement démontré qu'un universitaire peut développer lui-même les moyens nécessaires pour communiquer sa science... ou son art, de façon à la fois convenable et efficace ou, selon la conception qu'il a de son rôle de pédagogue, pour aider ses étudiants à développer les aptitudes dont ils ont besoin.

Le présent document est un relevé des écrits récents portant sur les pratiques de formation et de perfectionnement pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. Il n'est donc ni exhaustif ni complet:

- d'une part, parce que les motifs qui nous ont amené à l'établir ne l'exigeaient pas;

- d'autre part, en raison des importantes lacunes que nous avons constatées dans les textes traitant de cette question. En effet, les pratiques, de même que l'expérimentation, en matière de perfectionnement pédagogique, ne font très souvent l'objet que de publications locales à faible tirage. Une grande proportion d'entre elles nous a donc forcément échappé.

La formation professionnelle des professeurs de l'enseignement supérieur comporte plusieurs volets. Il peut s'agir d'une mise à jour des connaissances dans le domaine de compétence même d'un professeur; il peut aussi s'agir de l'acquisition d'habilités nouvelles dans le domaine de la gestion, de la recherche ou encore, des sciences et techniques de l'enseignement. C'est de cette dernière dimension que traite notre étude, bien que certains recoupements soient inévitables, tant ces fonctions sont parfois intimement liées.

Nous prions notre lecteur de bien vouloir comprendre que notre étude porte exclusivement sur les pratiques de perfectionnement pédagogique ayant cours au niveau supérieur, même si, pour éviter les lourdeurs, le texte ne l'exprime pas toujours de façon explicite.

Nous tenterons donc de décrire au mieux les approches et les pratiques de formation et de perfectionnement pédagogique à travers le monde, l'Université de Montréal demeurant toutefois notre point de vue privilégié.

INTRODUCTION

> *«La recherche n'est plus la pédagogie de l'université. L'accroissement récent, quasi explosif du nombre des étudiants universitaires, la large démocratisation de l'accès aux études et l'ample diversification des programmes de l'enseignement secondaire ont changé radicalement les données du problème de la formation universitaire. Le nombre accru d'étudiants n'a pas été accompagné d'un accroissement parallèle du personnel enseignant ni des moyens consacrés à un enseignement étroitement lié à la recherche. D'autres formes de relations entre l'enseignement et la recherche sont donc à rechercher au sein de l'université. Il faut créer une nouvelle pédagogie de l'université et y former les enseignants.»*
> *(J. Demal, 1990).*

■ Il existe désormais, à l'Université de Montréal (U. de M.) une politique institutionnelle d'évaluation de l'enseignement. Au cours des dernières années, l'U. de M. a déployé des efforts importants pour implanter des procédures d'évaluation de l'enseignement dans ses différents départements. La démarche est effectivement amorcée, car on peut supposer qu'il s'agit bien d'un premier pas et que d'autres suivront. L'expérience vécue ailleurs montre, en effet, que les pratiques d'évaluation de l'enseignement ne sont vraiment efficaces qu'à condition d'être accompagnées d'autres mesures, notamment la valorisation institutionnelle de l'enseignement et le perfectionnement pédagogique des professeurs. La recherche a notamment démontré que l'effet du feed-back provenant de l'évaluation de l'enseignement se trouve considérablement augmenté, lorsqu'il est accompagné d'autres mesures comme la consultation auprès d'un spécialiste, l'autoscopie, les discussions avec les étudiants, etc. (R. G. Tiberius et alii, 1989).

Le perfectionnement pédagogique des professeurs se présente donc comme la suite logique de l'évaluation de l'enseignement.

Face à l'insistance qu'ont mis les administrations universitaires à vouloir évaluer l'enseignement, la réaction des professeurs a été de réclamer plus de support et, notamment, du perfectionnement pédagogique (L. M. Aleamoni, 1990).

Le perfectionnement pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur constitue un domaine à la fois relativement nouveau, vaste, mal défini, et comportant des secteurs sur lesquels la recherche n'a jusqu'à maintenant jeté que peu de lumière. C'est ce domaine que nous voulons tenter de cerner d'un peu plus près, en décrivant ses caractéristiques principales, sa dynamique et ses tendances.

Nous inspirant des auteurs William H. Berquist et Steven R. Phillips, nous proposons une définition de la formation pédagogique des professeurs:

> *«Ce sont des actions menées dans le but d'améliorer la qualité des enseignements, l'accent étant mis sur le professeur pris d'abord comme individu, mais considéré à la fois comme enseignant, comme personne et comme membre d'une organisation.»*

C'est à partir de cette définition que nous poserons les bornes qui délimiteront notre champ d'exploration. Néanmoins, notre étude débordera le cadre strict des pratiques de perfectionnement les plus traditionnelles, puisque bon nombre d'actions à connotation pédagogique contribuent indirectement au perfectionnement pédagogique des professeurs, même si ce n'est pas là leur objectif premier. C'est ainsi, qu'à l'instar d'autres auteurs (plus spécifiquement, voir M. Ingrid, 1985), nous serons amené à traiter de tout ce qui a pour objectif principal l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, lorsque ces activités ont une incidence significative sur la formation pédagogique des professeurs. Les consultations personnelles, l'information dispensée sous différentes formes, des cours ou ateliers sur les méthodes d'enseignement, l'évaluation, et parfois même, la production de documents audiovisuels, ainsi que la recherche ayant l'enseignement pour objet, constituent un ensemble d'activités qui se confondent souvent avec le perfectionnement pédagogique des professeurs.

Il est pratique courante, dans les documents spécialisés (W. H. Berquist et S. R. Phillips, 1975), d'aborder le perfectionnement pédagogique sous trois angles différents, soit:

1. La mise à jour des cours.
2. La formation des personnes.
3. Le développement organisationnel.

Le professeur est tour à tour considéré comme enseignant, comme personne, puis comme membre d'une organisation. Cette dernière dimension tend à être négligée, bien que de plus en plus, on semble vouloir reconnaître son importance. L'orientation de la carrière d'un professeur subit l'influence de la définition que l'institution se donne d'elle-même, de ses aspirations, de l'importance qu'elle accorde à la qualité de l'enseignement dans le concept d'excellence universitaire.

Bien qu'adoptée par plusieurs, la typologie du perfectionnement en trois temps, à caractère heuristique, dont nous venons de faire mention, n'en est pas moins sérieusement contestée par John Centra (1978), qui s'appuie sur une analyse factorielle portant sur des données recueillies auprès de pas moins de 756 institutions américaines d'enseignement supérieur. La typologie de Centra, quant à elle, retient les quatre catégories suivantes:

1. Les pratiques faisant appel à un haut niveau d'engagement de la part des professeurs.

Dans cette catégorie de pratiques, on mise surtout sur l'expertise de professeurs plus âgés, ou ayant davantage d'expérience. Outre les ateliers, on y retrouve plusieurs activités à caractère informel. Ce sont surtout les institutions de petite taille qui logent sous cette étiquette, celles qui n'ont pas les moyens de s'offrir des ressources spécialisées.

2. L'aide à l'amélioration des pratiques d'enseignement.

C'est l'aide qu'apporte un spécialiste de la pédagogie à un professeur dans l'accomplissement de certaines tâches, comme par exemple: la mise à jour, la planification ou la formulation des objectifs d'un cours; le développement d'habiletés propres à l'enseignement magistral ou à l'animation de groupes de discussions; la conception et la réalisation de matériel didactique (tests d'évaluation de l'apprentissage, documents audiovisuels, didacticiels). Entrent aussi dans cette catégorie, les ateliers sur différentes méthodes et techniques d'enseignement, donnés par des spécialistes.

3. Les pratiques traditionnelles.

Si ces pratiques se retrouvent côte à côte, c'est davantage pour des raisons qui tiennent de la statistique qu'en raison d'une parenté logique ou structurelle. C'est ainsi que les congés sabbatiques voisinent avec les prix d'excellence dans l'enseignement et que les subventions aux projets de développement pédagogique côtoient les allégements temporaires de tâches pour permettre la mise à jour d'un cours.

4. L'évaluation.

Il s'agit de l'évaluation de l'enseignement. Cette évaluation peut prendre des formes diverses. Elle peut avoir pour source les étudiants, les pairs ou les administrateurs. Elle est à fins formatives et vise essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Même si aux États Unis et dans l'ensemble des pays anglo-saxons, les actions de perfectionnement pédagogique sont très répandues, il n'en reste pas moins qu'elles ne sont pas encore entrées dans les mœurs de tous. En effet, même dans ces pays d'avant-garde, les observateurs s'étonnent de ce que des personnes puissent devenir professeurs d'université sans maîtriser les connaissances relatives à la tâche pour laquelle ils ont été engagés (J. E. Stice, 1984). On suppose d'emblée que des personnes qui ont acquis un doctorat dans une discipline savent également l'enseigner (C. C. Cole, 1982.) (R. Lallez, 1981). Et pourtant, le nouveau professeur se rendra bientôt compte, lui-même, que les habiletés qui ont fait de lui un bon étudiant ne sont pas celles qui feront de lui un bon professeur. Il convient pourtant de souligner qu'à défaut d'assurer la formation pédagogique de leurs professeurs, il est de plus en plus fréquent dans les institutions d'enseignement supérieur d'évaluer, lorsqu'on les choisit, la capacité d'enseigner des nouveaux professeurs. Ceux-ci ne sont d'ailleurs souvent pas tout à fait «nouveaux», ayant souvent entrepris leurs études doctorales aux États-Unis, où il est de coutume pour les étudiants de ce niveau d'assurer des tâches d'enseignants (T. A.: teacher's assistant). Les plus fortunés auraient d'ailleurs exercé ces fonctions dans des universités où une formation pédagogique minimale des T.A. est chose courante.

Toutefois, dans le but de favoriser une meilleure qualité de l'enseignement, il n'est désormais plus rare pour les nouveaux professeurs de voir leur charge d'enseignement allégée au cours de la première année, afin de leur permettre de consacrer plus de temps à la préparation de leurs premiers cours.

Deux facteurs semblent devoir assurer non seulement le maintien, mais le développement des programmes de perfectionnement (W. C. Nelsen et M. E. Siegel, 1980). D'un côté, les administrateurs sont de plus en plus préoccupés par la stabilité du corps professoral. Parce que les professeurs demeurent en poste plus longtemps, parce que moins de jeunes professeurs joignent les rangs, les professeurs ont davantage besoin de se ressourcer. De l'autre côté, il faut considérer le fait que les étudiants peuvent maintenant évaluer leurs professeurs et, par conséquent, exercer des pressions pour que s'améliore la qualité de leur enseignement.

Les modalités du perfectionnement pédagogique peuvent varier selon les champs disciplinaires. Ainsi, il n'est pas rare de voir, au sein des facultés de médecine, des unités de «pédagogie médicale». Dans d'autres secteurs professionnels, comme par exemple Le droit au Canada, le perfectionnement pédagogique est assuré par les corporations professionnelles.

Somme toute, même si on en perçoit les lacunes et les limites, le perfectionnement des professeurs demeure encore le meilleur moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement.

ÉTAT DE LA QUESTION

■ Le déroulement d'une action de formation classique s'effectue habituellement en quatre temps, selon le modèle suivant:

1. Diagnostic
2. Formulation d'objectifs
3. Observation - entraînement
4. Évaluation

À l'étape du diagnostic, le professeur obtient l'image la plus objective possible de sa situation en tant qu'enseignant. Les sources d'informations permettant d'établir un tel diagnostic sont multiples: évaluations des cours par les étudiants, enregistrements vidéo de cours, observations en classe par un spécialiste de la pédagogie ou par un collègue, évaluation du matériel pédagogique utilisé.

À partir de l'image ainsi obtenue, le professeur établit des objectifs de formation ou de perfectionnement qu'il s'efforcera d'atteindre par l'observation aussi bien que par l'entraînement. Enfin, les moyens utilisés pour établir le diagnostic initial lui serviront de nouveau pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs. Un conseiller pédagogique ou un collègue qui aurait déjà suivi une démarche analogue peut servir de guide au professeur qui serait prêt à s'engager dans un tel processus.

La prise de conscience de l'écart qui existe entre les habiletés relatives à l'enseignement qu'un professeur maîtrise réellement et l'idée qu'il se fait d'un bon enseignement, peut avoir un effet traumatisant. Pour s'engager dans un programme qui viserait:

- à établir objectivement un tel diagnostic et;
- à prendre les moyens nécessaires pour réduire cet écart,

un professeur doit sentir:

- qu'un enseignement de qualité constitue une priorité institutionnelle;
- qu'il a l'appui inconditionnel de l'administration dans sa démarche de perfectionnement.

Une enquête menée à l'université du Queensland, en Australie (I. Moses, 1985), nous a semblé particulièrement représentative de ce que pensent concrètement les professeurs à propos du perfectionnement pédagogique, là, bien sûr, où celui-ci est devenu pratique courante, et dans la mesure où ces professeurs en ont fait réellement l'expérience.

Les professeurs ont à coeur de devenir plus efficaces comme enseignants.
Ils ne veulent pas investir plus de temps que nécessaire dans des activités de perfectionnement.
Ils souhaitent connaître de nouvelles méthodes d'enseignement ainsi que leurs avantages et inconvénients respectifs. Ils veulent, avant tout, des avis pratiques; à la limite, ils souhaiteraient qu'on leur dise ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire.

Aperçu des approches dans différents pays

En Australie

L'enquête de l'université du Queensland que nous venons de citer, révèle ce qui ressort également de la majorité des études consultées, à savoir le peu d'importance accordée à l'enseignement dans les institutions d'enseignement supérieur. En effet, cette enquête montre que:

- 98% des professeurs croient que la recherche et les publications sont d'une grande importance dans les promotions;
- 86% sont d'accord qu'on leur accorde une telle importance;
- par contre, 15% seulement croient que l'enseignement a beaucoup d'importance dans les décisions relatives aux promotions;
- 94% pourtant, croient que l'enseignement devrait avoir beaucoup d'importance.

Ces conclusions rejoignent celles d'un sondage mené à l'U. de M. qui avait permis de constater que «la grande majorité des répondants (85%) croient qu'un professeur devrait être promu autant pour son enseignement que pour ses recherches. Mais la moitié d'entre eux croient tout de même qu'un professeur devrait avoir la possibilité d'être promu principalement à cause de son enseignement» (M. Plourde, 1988).

L'Australie peut à juste titre réclamer le titre de pionnier dans le domaine de la pédagogie universitaire. Dès 1976, on trouve des unités qui oeuvrent au perfectionnement pédagogique dans 14 des 18 universités du pays (M. Gagnon, 1982). Pour donner une meilleure idée de l'état d'esprit qui règne dans les universités australiennes, nous citons un large extrait de l'article de Gagnon dans lequel il se réfère au rapport sur le développement du personnel enseignant de l'Australian Vice Chancellor's Committee.

«Les recteurs constatent que ces services (les services pédagogiques) ont été reçus de diverses façons par le corps enseignant. Ceux qui y ont fait appel étaient pour la majorité déjà parmi les

bons enseignants et se montraient satisfaits de l'assistance reçue. Les autres, souvent les moins efficaces, solliciteront rarement ce genre d'aide. Devant cette constatation, les recteurs se tournent résolument vers une politique institutionnelle d'envergure nationale de formation du personnel enseignant universitaire. Cette formation englobera non seulement la fonction d'enseignement, mais également celle de la recherche et du rayonnement intérieur. Ce programme touchera tous les professeurs nouvellement nommés. Voici les caractéristiques de cette nouvelle politique de formation professionnelle:

1. *un programme d'initiation pour chaque nouveau membre du corps enseignant qui débutera au moment de son arrivée en poste et continuera tout au cours de la première année de service. La participation à ce programme est une condition d'engagement;*
2. *une diminution significative des fonctions enseignement et administration pour tout personnel enseignant au cours de la première année de probation;*
3. *des procédures formelles pour informer le personnel en probation sur la qualité du travail accompli au terme de chaque année de probation;*
4. *un programme d'évaluation formel pour tout le personnel enseignant impliquant un examen systématique et régulier du rendement dans chacun des rôles. L'évaluation devra être faite pour des fins de formation et d'appréciation;*
5. *l'introduction d'un programme incitatif ou encore la réorganisation du modèle actuel de distribution des récompenses afin d'encourager le personnel enseignant à améliorer la qualité de ses prestations surtout dans le rôle d'enseignant.»*

Aux États-Unis

Une enquête menée par Jerry G. Gaff, subventionnée par la fondation Exxon, et qui a eu lieu en 1975, a révélé l'existence de 194 programmes de perfectionnement pédagogique ou de centres qui se consacrent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au niveau supérieur. Vers la même période, on relevait 22 périodiques ou bulletins spécialisés, traitant du sujet (W. H. Berquist et S. R. Phillips, 1975).

La plus importante enquête jamais menée sur cette question, puisqu'elle touchait toutes les institutions américaines d'enseignement supérieur, fait état de l'existence de bureaux ou à tout le moins de responsables du perfectionnement pédagogique dans les deux tiers des universités (J. A. Centra, 1976).

En Angleterre

Toutes les universités anglaises qui ont répondu à un récent sondage (67 universités sur 73), ont assuré, sous une forme ou sous une autre, le perfectionnement pédagogique de leurs professeurs au cours des trois dernières années (G. Brown et M. Atkins, 1986). En outre, le nombre total d'actions de perfectionnement a considérablement augmenté depuis 1980.

En France

En ce qui a trait à la France, il convient de distinguer entre l'Université et les Grandes Écoles. Raymond Lallez, qui a étudié la situation des professeurs dans les universités françaises, ne fait état d'aucune pratique de formation ou de perfectionnement pédagogique qui s'adresse aux professeurs des universités (R. Lallez, 1981). Bien au contraire, Lallez procède plutôt à l'analyse des obstacles à cette formation. Nous reviendrons plus loin et de façon globale sur cette question. La situation semble pourtant avoir évolué, bien qu'on ne retrouve pas d'unités institutionnellement centralisées qui auraient pour mandat de s'occuper de la formation pédagogique des professeurs. «En ce qui concerne les universités, il s'agirait plutôt d'activités pédagogiques collectives se développant au niveau de certaines filières de formation...» (G. Petit, 1990). C'est le cas du «Groupement d'Innovation Pédagogique Pharmaceutique» (GI2P) de l'Université Claude-Bernard de Lyon. Il s'agit d'une corporation sans but lucratif, née de la mise en commun d'expériences pédagogiques. D'autres mouvements analogues transcendent l'institution; c'est le cas du Réseau des Recherches Coopératives en Didactique de la chimie (RECODIC) qui regroupe des professeurs de Chimie de plusieurs universités.

Côté Grandes Écoles, l'opération semble à la fois plus ouverte et mieux engagée. En 1975, la Commission de l'Enseignement de la Conférence des Grandes Écoles crée le Groupe d'Innovation Pédagogique qui devient, quelques années plus tard, le Groupe de Recherche Pédagogique (GRP). C'est cette structure qui semble-t-il, a permis de susciter la réflexion, ainsi que certaines formes d'[illegible] pédagogique (colloques, ateliers, séminaires). S'il s'est d'abo[illegible] des actions d'animation, de sensibilisation et d'information, le GRP a [illegible] de «mettre sur pied des programmes de formation continue en matière d[illegible]ogie universitaire» (J. Michel, 1981). Dans cette foulée, le défunt CFSM ([illegible] de Formation Supérieure au Management) avait organisé des activités de formation. Nous croyons savoir que d'autres instances ont pris la relève, mais nous ne possédons pas, pour l'instant, d'informations plus précises à ce sujet. De plus, des

unités de pédagogie universitaire existent à l'intérieur de plusieurs Grandes Écoles. Ainsi, dans le Groupe École Supérieure de Commerce de Lyon, le Département Méthodes et Moyens Pédagogiques s'occupe, entre autres, de la formation pédagogique des professeurs.

En Belgique

En ce qui concerne la Belgique, notre tableau est très incomplet. Il faut toutefois mentionner l'existence de la Commission de l'Enseignement de l'Université Catholique de Louvain (J. Demal, 1980) qui, en jouant le rôle d'un service de pédagogie, est une pionnière non seulement en Belgique, mais aussi, avec quelques universités québécoises, à l'échelle de toute la francophonie. Il existe également l'équivalent d'un service pédagogique à l'Université de Namur.

En Suisse

La plupart des universités suisses offrent des moyens ponctuels de perfectionnement pédagogique à leurs professeurs. C'est ainsi que périodiquement, l'École Polytechnique Fédérale de Zurich (EPFZ) offre à ses professeurs un cours de formation pédagogique à l'université de Klagenfurt en Autriche. D'autres actions de perfectionnement ont lieu dans les universités de Berne, de Saint-Gall, de Lausanne et de Genève. C'est toutefois à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) qu'on trouve la structure de soutien à l'enseignement la plus élaborée, la Chaire de Pédagogie et Didactique.

En Afrique

En Afrique francophone, il semble bien que les professeurs entretiennent vis-à-vis de la pédagogie la même méfiance les Européens en général, de qui ils ont hérité la majorité de leurs traditions universitaires. On remarque qu'autant la formation scientifique des enseignants est un objet de préoccupation constante, autant la formation pédagogique est négligée (A. Salifou, 1986).

Il existe bien une ou deux exceptions, puisqu'au Zaïre, la pédagogie universitaire est particulièrement active. Le service de pédagogie universitaire de l'ex-Université nationale du Zaïre, désormais logé au ministère de l'Éducation a, entre autres, pour mandat périodiques «dans les universités francophones d'Afrique, les enseignants de la faculté de médecine ne peuvent prétendre au grade de professeur, qu'après avoir réussi au concours d'agrégation, dont l'une des épreuves consiste à préparer et à présenter un cours magistral de 45 minutes, devant un jury» (A. Salifou, 1986).

Pour compléter le tableau de l'Afrique sud-saharienne francophone, ajoutons qu'on signale des actions ponctuelles de perfectionnement au Togo et au Niger.

Nous avons également eu connaissance d'actions de formation pédagogique en Algérie, en Tunisie ainsi qu'au Maroc.

Au Canada

Au Canada, 60% des universités ont des programmes de perfectionnement pédagogiques (A. G. Konrad, 1983). On remarque que les services qui s'occupent du perfectionnement pédagogique ont été les derniers à être créés, et qu'en période d'austérité budgétaire, ils sont les premiers à être démantelés. Le genre d'activités qui ont cours dans ces services est en tous points comparable à ce qu'on retrouve dans les universités américaines.

Nous tenons à préciser que les données qui ont été compilées pour le Canada englobent à la fois les universités anglophones et les universités francophones. À priori, rien ne laisse supposer des différences de taille entre les deux catégories, mais nous ne disposons, pour l'instant, d'aucune donnée pour appuyer cette hypothèse. Nous aurons plus loin l'occasion d'élaborer davantage sur les types d'activités qui ont cours aussi bien dans les universités canadiennes que québécoises.

Mentionnons pour l'instant, l'expérience de l'École d'été de l'Université Laval, à Québec. Sous l'impulsion de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) et dans le contexte de ses activités, l'Université Laval créait en 1980, l'École d'été internationale de pédagogie universitaire qui avait pour but la formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur. À Laval (7), en France (8) et en Afrique (1) (P. Marton, 1990).

> *«Le Service pédagogique offre aux professeurs, depuis deux ans, un stage de perfectionnement pédagogique de deux jours/semaine grâce à un octroi de l'Université. Ce jour, 28 professeurs se sont prévalus de ce privilège.»*
> *André Morin, Pédagogiques, Vol. 3, no 2, avril 1978.*

Question de s'adapter à des conjonctures économiques fluctuantes, la formule a été modifiée. Le Service pédagogique offre désormais des ateliers de plus courte durée (3 heures ou 6 heures, parfois deux jours), tout au long de l'année et sur le campus même de l'université, mais avec une période de plus fortes activités vers le mois de mai. On trouvera plus loin un aperçu des thèmes traités. De 1983 à 1990, quelque 1 200 professeurs ont participé à 125 ateliers. Ces chiffres ne tiennent pas compte:

- des nombreux ateliers donnés au sein même des facultés et départements, à leur demande;
- des stages de formation à la pédagogie universitaire offerts à des clientèles extérieures à l'Université de Montréal;

A TOUS LES MEMBRES DU PERSONNEL ENSEIGNANT
Le 14 février 1984

Dans le cadre de son objectif institutionnel de formation du personnel, la Direction de l'Ecole Polytechnique vient d'approuver trois programmes de formation pédagogique à l'intention des personnes qui enseignent à l'Ecole.

Ces programmes ont été élaborés par la Direction des études drâce à la collaboration de M.Richard Prégent du Service pédagogique.

LES NOUVEAUX PROFESSEURS

Le premier programme s'adresse aux nouveaux professeurs. Il comporte trois volets: intégration à l'Ecole Polytechnique, éléments de psychologie et de pédagogie, conception et développement de cours. La durée totale du programme requiert une centaine d'heures réparties sur toute l'année. Ce programme permettra aux nouveaux professeurs de connaître, dès leur engagement, les principaux rouages académiques et administratifs de l'Ecole. Ils seront initiés aux principes pédagogiques et psychologiques qui président à l'enseignement. Ils seront également guidés dans le design et dans la construction de leurs cours et recevront une supervision et une évaluation appropriée de leur enseignement. Ce programme sera obligatoire pour tous les nouveaux professeurs.

LES ATTACHÉS DE RECHERCHE

Un deuxième programme s'adresse aux attachés de recherche qui participent à l'enseignement. Ce programme plus bref, consiste en une série d'ateliers d'une durée de deux jours sous forme de rencontres de groupes ou individuelles, selon le nombre d'inscriptions. Les ateliers, offerts au début de chaque semestre, fourniront aux participants l'occasion de connaître les méthodes administratives et les procédures de l'Ecole. Ils permettront aux participants d'intégrer les principes psychopédagogiques d'une communication efficace, de réaliser ou d'adapter un plan de cours, d'identifier des habilités de communication efficace et les ressources d'enseignement à leur disposition. La participation à ces activités est foriement recommandée. Les attachés de recherche pourront disposer d'une consultation pédagogique ultérieure, si désirée.

LES CHARGÉS DE COURS

Un troisième programme a été conçu à l'intention des chargés de cours et des associés professionnels foisant office de chargés de cours. Un atelier d'une demi-journée permettra aux participants d'identifier et d'évaluer leurs habilités à communiquer efficacement, d'améliorer l'emploi des différentes ressources d'enseignement, des discuter des principes

Encadré 1

psychopédagogiques propres à un enseignement livré sous une forme magistrale. La participation à ce programme est fortement recommandée. La possibilité de faire évaluer leur enseignement est laissée à la discrétion de chacun des chargés de cours.

La responsabilité de l'organisation de ces trois programmes est confiée à la Direction des études et au Service pédagogique. L'animation en sera assurée par M. Richard Prégent, conseiller pédagogique. Des documents décrivant d'une façon spécifique chacun des programmes seront disponibles aux secrétariats des départements et des instituts. Ces divers programmes permettront d'améliorer la qualité pédagogique des enseignements et je compte sur l'appui de tous pour que cette opération de formation soit un succès.

Le directeur de l'École,
Roland Doré, ing.

Encadré 1 (suite)

- des ateliers d'initiation aux applications pédagogiques de l'ordinateur (APO).

Relativement à ces derniers, le Service pédagogique, conjointement avec la Direction de l'enseignement de service en informatique (DESI) s'occupe du perfectionnement des professeurs dans le domaine de la micro-informatique, le Service pédagogique s'occupant plus particulièrement du champ des APO. De 1985 à 1990, plus de 70 ateliers ont été offerts à 529 participants.

À l'École Polytechnique de Montréal

En 1984, l'École Polytechnique de Montréal créait un programme de formation pédagogique obligatoire pour tous les nouveaux professeurs. Nous reproduisons intégralement, dans l'encadré 1, la lettre du directeur de l'École, adressée à tous les membres du personnel enseignant.

En complément d'information sur le programme de formation de l'École Polytechnique, nous reproduisons, en Annexe, un texte de M. Jean Dulude, directeur du Service pédagogique de l'École, intitulé: *La formation pédagogique des enseignants à l'École Polytechnique*.

Le contenu de la formation pédagogique.

Le survol des différents cours ou programmes permet d'obtenir une idée assez précise du type de connaissances ou d'habiletés qui y sont véhiculées ou développées.

Une annonce publicitaire de l'École d'été de l'Université Laval nous apprend que

> *«Le contenu du programme de l'école d'été de pédagogie universitaire doit permettre aux participants de disposer des connaissances de base nécessaires à la planification de l'enseignement et à l'application de nouvelles découvertes sur le plan de l'enseignement post-secondaire.»*

Le programme de formation à la pédagogie universitaire de l'École Polytechnique de Montréal, pour sa part, comporte deux volets pédagogiques. Dans le premier volet, plus théorique, sont abordés les sujets qui suivent:

- les théories de l'apprentissage;
- l'exposé magistral;
- le design pédagogique;
- la dynamique du premier cours;
- les modèles d'enseignement;
- l'évaluation de l'enseignement.

Le deuxième volet est davantage axé sur les applications pratiques. Les sujets suivants y sont traités:

- la planification systématique d'un nouveau cours;
- la production de matériel didactique;
- la révision d'un cours;
- l'amélioration d'habiletés de communication.

Dans les universités britanniques, les sujets les plus fréquemment abordés dans des cours ou des ateliers, sont:

- l'enseignement aux petits groupes;
- l'enseignement magistral;
- les applications pédagogiques de l'ordinateur;
- le tutorat;
- l'aide à l'apprentissage.

Le programme de perfectionnement pédagogique de l'université du Texas (J. E. Stice, 1984), nous est apparu comme un bon exemple de ce qui se fait aux États-Unis de façon générale. Les thèmes fréquemment abordés sont:

- la planification des cours;
- l'évaluation des apprentissages;
- les caractéristiques des étudiants;
- les théories de l'apprentissage;
- les nouvelles techniques d'enseignement.

À l'Université de Zurich, en Suisse, le perfectionnement pédagogique porte principalement sur:

- la préparation et la planification des cours;
- la présentation des cours (le micro-enseignement - voir l'encadré 2);
- l'évaluation formative et sommative de l'enseignement et de l'apprentissage;

Le professeur Goldschmid a, quant à lui, élaboré un programme de formation basé, d'une part, sur l'approche systémique et, d'autre part, sur une analyse du processus d'enseignement (M. Goldschmid, 1990). Il comporte les éléments suivants:

- la planification de l'enseignement;
- le cours magistral (l'exposé);
- l'animation des groupes;
- l'enseignement individualisé;
- les moyens technologiques (l'audiovisuel, la micro-informatique);
- l'apprentissage;
- le professeur (caractère, personnalité);
- l'évaluation de l'enseignement et des étudiants.

À l'Université de Montréal, la formule privilégiée jusqu'à maintenant a été l'atelier. Voici quelques exemples des thèmes qui ont été traités au cours des dernières années:

- l'animation de groupe;
- les profils d'apprentissage;
- le système de notation littérale;
- l'analyse de tâche;
- la formation à distance;
- le jeu comme outil pédagogique;
- la gestion du temps;
- le travail en équipe;
- la communication en classe;
- ¿pourquoi et comment évaluer?
- le feed-back à des groupes nombreux;
- la motivation à apprendre;
- l'auto-évaluation des apprentissages;
- l'examen écrit;
- l'intégration de la théorie et de la pratique;
- le plan de cours;
- l'expression orale;
- l'évaluation de l'enseignement;
- comment préparer un cours;
- la dynamique du premier cours;
- la direction de thèses;
- les jeux et simulations.

Après la grande vogue de l'audiovisuel au début des années 70, l'usage des technologies s'était généralement fait plus discrète. Or, au cours des dernières années, elle est revenue en force sous d'autres noms: enseignement à distance, réseaux de communication à double sens, CD-ROM, hypermédias, vidéo-disque interactif, systèmes d'apprentissages intégrés, micro-ordinateurs et télématique. Inutile de dire que ces nombreuses technologies sont l'objet d'actions de formation de toutes sortes. Pourtant, comme pour toute innovation, comprendre et accepter de nouvelles méthodes ou de nouvelles perspectives prend beaucoup plus de temps que d'apprendre à maîtriser les habiletés relatives à la nouvelle technologie (G. G. Butter, R. L. Yobe, 1989).

Tout en réservant nos analyses et conclusions, nous pouvons tout de même provisoirement retenir que dans ces différents lieux de perfectionnement pédagogique, l'accent nous semble fortement mis sur la transmission de connaissances et de compétences relatives aux techniques pédagogiques.

Le facteur temps

Les professeurs sont des personnes très sollicitées: cours à donner, équipes de recherches à diriger, travaux à corriger, étudiants à rencontrer, conférences à donner, publications à préparer, travaux de comités, bref, leur temps est très précieux. Aussi, le temps qu'implique une activité de perfectionnement peut avoir un effet décisif sur sa décision d'y participer ou pas. Relativement peu d'auteurs font mention de la durée des activités de perfectionnement qu'ils décrivent ou dont ils font l'analyse. Il nous a malgré tout paru intéressant, dans la mesure du possible, de rendre compte de cet aspect de la question. Le tableau suivant donne un aperçu du temps requis par quelques programmes de perfectionnement pédagogique. Ces données sont relatives aux programmes de perfectionnement de type classique. Nous avons déjà fait état d'une série d'autres activités, comme par exemple la mise à jour des cours et des programmes, qui peuvent être tout aussi formateurs, mais qui n'ont pas le perfectionnement pour but premier. Cette dimension serait très difficile à isoler des autres composantes, donc presque impossible à évaluer en terme de temps.

Le temps consacré au perfectionnement

Origine	Clientèle	Durée (heures)
Angleterre (62 institutions)	Nouveaux prof.	15 (moy.)
Angleterre (62 institutions)	Anciens prof.	7 annuel
U. du Texas (Austin)	Nouveaux prof.	30
É. Polytechnique (Montréal)	Nouveaux prof.	100 É. Polytech. Féd. (Zurich)
U. d'Abidjan (Côte-d'Ivoire)	Nouveaux prof.	90 U. du Zaire
U. Purdue (États-Unis)	Étudiants	doct.

Tableau 1

Bien que déterminant dans certains cas, le temps n'est pas le seul facteur qui intervient dans la décision que prend un professeur lorsqu'une activité de perfectionnement lui est proposée. Dans certains milieux, les professeurs croient qu'on consacre trop de temps au perfectionnement pédagogique même si, en réalité, ce n'est que peu de temps qui est consacré à cette activité. Or, parfois, très peu de temps peut être considéré comme trop de temps. C'est sans doute là le signe qu'en ces endroits se pose une question de légitimité de l'activité. La décision du professeur de s'inscrire à une activité de perfectionnement dépend donc aussi de l'intérêt que manifeste l'institution à l'endroit de cette activité.

La participation des professeurs

Bien que les écrits mettent en lumière la valeur et les effets positifs des actions de perfectionnement, force nous est de constater un taux de participation relativement faible pour ce genre d'activités lorsque celles-ci sont libres de participation.

Deux chercheurs ont analysé ce phénomène à partir de données provenant d'une grande université canadienne (E. S. Botman et A. D. Gregor, 1984). Ils ont trouvé des différences marquées selon les secteurs académiques. Ainsi, les professeurs qui viennent des facultés professionnelles et des sciences appliquées, manifestent un plus grand besoin d'améliorer leur enseignement, d'acquérir ou de polir certaines habiletés à enseigner. Ils sont également plus positifs vis-à-vis des actions de

perfectionnement que les professeurs d'arts et de sciences. Les deux chercheurs ont également pu observer que ceux qui ont déjà participé à ces activités sont beaucoup plus positifs que les autres.

Toujours d'après cette recherche, les professeurs comme principales raisons de leur non-participation, font valoir la croyance selon laquelle il serait impossible d'«enseigner à enseigner». L'autre raison majeure, c'est que les professeurs auraient des préoccupations plus urgentes que l'enseignement et que leur modèle d'excellence serait basé sur la recherche.

Certains ont posé la question à savoir si la participation aux programmes de perfectionnement devait être laissée libre ou si elle devait être obligatoire. Dans les universités australiennes, la tendance est qu'on voudrait que le perfectionnement devienne obligatoire pour les professeurs réguliers; par contre, les responsables des services pédagogiques qui assurent le perfectionnement considèrent les mesures obligatoires comme inefficaces (I. Moses, 1985).

À l'École Polytechnique de Montréal, les professeurs

> *«...apprécient, mais a posteriori seulement, que le programme ait été obligatoire. En effet, s'il avait été facultatif, la plupart des professeurs disent qu'ils n'y auraient pas participé» (L. Régnier, 1986).*

L'expérience de l'université du Texas démontre pour sa part que le taux de participation monte en flèche (de 12 à 69), lorsqu'on rémunère les professeurs pour participer aux sessions de perfectionnement (J. E. Stice, 1984).

Chercher les causes de cette participation relativement faible aux activités de perfectionnement, c'est peut-être, une fois de plus, constater la sous-valorisation généralisée de la fonction enseignement au niveau supérieur.

Les obstacles

Même si c'est dans ces pays que les pratiques de perfectionnement sont les plus solidement implantées, c'est en Australie et en Angleterre qu'on semble s'être davantage efforcé d'en identifier les obstacles. On a d'abord tenté de répondre à la question plus générale, à savoir pourquoi les tentatives répétées d'améliorer la qualité de l'enseignement n'ont pas toujours eu le succès qu'on escomptait (R. A. Cannon, 1983).
Les raisons:

- Améliorer l'enseignement est un problème beaucoup plus complexe qu'on ne le soupçonnait au départ.

LE MICRO - ENSEIGNEMENT

Le *micro-enseignement* est une technique qui permet l'apprentissage d'un certain nombre d'habiletés à l'enseignement. Un mini-cours est donné à quelques étudiants ou à des pairs. Il est enregistré sur vidéo. Après visionnement, un conseiller pédagogique aide à l'analyse de la situation. Les habiletés déficientes sont pratiquées et améliorées jusqu'à la satisfaction du professeur concerné.

Le micro-enseignement s'appuie sur un postulat selon lequel on peut réduire l'enseignement à un certain nombre d'habiletés spécifiques qui peuvent être analysées, démontrées, pratiquées et critiquées. On avait, à l'origine, identifié neuf habiletés fondamentales (Allen D.W., 1969) (31):

- Etablir le contact avec les étudiants de façon à obtenir leur participation immédiate.
- Fournir de bons schèmes de référence, pouvoir enseigner une même chose de plusieurs points de vues différents.
- Faire la synthèse; établir le lien entre plusieurs points, les relier aux connaissances antérieures, permettant ainsi, aux étudiants, de vivre un sentiment d'accomplissement.
- Maîtriser l'art de poser des questions.
- Savoir interpréter le comportement des étudiants et y réagir adéquatement.
- Pouvoir contrôler, à sa guise, le niveau de participation des étudiants en classe.
- Donner du feedback et être conscient des effets de ses interventions.
- Renforcer les étudiants; savoir utiliser à bon escient les récompenses et les punitions.
- Augmenter sa capacité d'analyser et d'utiliser différents modèles d'enseignement.

Dans certaines versions plus souples du micro-enseignement, les neuf habiletés sont remplacées par des habiletés identifiées par le professeur lui-même. Cette formule, davantage personnalisée permet au professeur qui le désire de sortir des cadres stricts du cours magistral.

Note: Il reste que cette technique sert, avant tout, à renforcer la conception d'un enseignement centré sur le professeur. Pour le professeur qui envisagerait plutôt un enseignement centré sur l'étudiant, les habiletés à développer seraient d'un autre ordre, comme par exemple, la connaissance de soi, la communication interpersonnelle et l'aide à l'apprentissage (Daloeggio, à paraître) (32).

Encadré 2

- Nous n'en sommes qu'à nos premières tentatives de résoudre ce type de problèmes.
- Les connaissances sur le sujet sont encore très minces.
- Les ressources pour l'amélioration de l'enseignement sont limitées.
- L'accent mis sur la formation professionnelle des professeurs, pris comme individus, n'est peut-être pas ce qui convient le mieux.

On commence, en effet, à se demander, dans certains milieux, s'il ne serait pas préférable de mettre l'emphase sur le développement organisationnel, plutôt que sur la formation des personnes. Devrait-on consentir plus d'efforts pour améliorer l'environnement institutionnel en fonction de l'enseignement et de l'apprentissage?

En ce qui a trait aux obstacles aux activités de perfectionnement, presque tous les auteurs consultés en arrivent aux mêmes constatations (voir, en particulier, G. Brown et M. Atkins, 1986, de même que I. Moses, 1985):

- Le perfectionnement pédagogique ne compte pas parmi les priorités et le support institutionnel fait défaut à ceux qui s'y adonnent.
- Les professeurs sont peu encouragés à se perfectionner; l'absence de récompenses en fait foi, en particulier lors des prises de décision qui impliquent des promotions.
- Les professeurs manquent de temps pour le perfectionnement.
- Le système favorise plutôt la recherche.
- L'attitude des gestionnaires de niveau intermédiaire envers le perfectionnement est souvent décourageante et n'incite pas particulièrement le professeur à améliorer son enseignement.

Devant une telle situation, il n'est pas étonnant de voir les professeurs peu intéressés à investir plus de temps dans leur perfectionnement. Mais laissons à André Saifou, ex-président de l'AIPU, le soin de conclure sur ce sujet.

> *«L'habitude qui consiste, dans l'enseignement supérieur, à n'accorder la priorité à la recherche et à considérer comme des «ratés» tous ceux qui voient dans la pédagogie un domaine digne d'intérêt et s'y consacrent effectivement, a totalement dévalorisé la pédagogie dans l'esprit des «universitaires». Autrement dit, pour ces derniers, accorder à la pédagogie la place qui lui revient dans l'enseignement supérieur, équivaut, purement et simplement, à «un aveu d'échec face à la recherche» pour les uns, et à «une perte de temps» pour les autres, puisque la promotion des enseignants universitaires est prioritairement conditionnée par les résultats de leurs recherches; en effet, les activités pédagogiques d'un enseignant du supérieur ne favorisent pas son avancement. cela explique sans doute que*

même dans sa formation initiale, le futur enseignant du supérieur, ne soit jamais encouragé à se perfectionner»
(A. Salifou, 1986).

La formation pédagogique des auxiliaires d'enseignement

La majorité des universités américaines offrent des programmes de formation pédagogique à leurs auxiliaires d'enseignement (T. A.: teacher's assistant) (A. Weimer, M. D. Svinicki, G. Bauer, 1989). La formation est, en général, assumée par l'équivalent d'un service pédagogique. Un complément à cette formation est parfois dispensé par les départements. La formation prend souvent la forme d'une «retraite» de deux ou trois jours. La participation y est, généralement, facultative, bien que fortement encouragée. Dans certaines institutions, comme par exemple, à l'université Michigan State, elle est obligatoire. Les participants sont rémunérés, mais modestement, soit environ 50$ pour deux jours, l'université assumant les coûts reliés au logement et à la nourriture. Une autre stratégie consiste à offrir la formation au cours de la semaine qui précède le début des cours et à répartir la paye sur 16 semaines, plutôt que sur 15.

Différents moyens sont mis en oeuvre pour intéresser les auxiliaires à la chose pédagogique. C'est ainsi qu'à l'université du Missouri, des prix en argent sont offerts aux auxiliaires qui arrivent à identifier des problèmes pédagogiques et à proposer les meilleures solutions.

Les stages de formation visent, entre autres à rendre les auxiliaires aptes à animer une discussion, stimuler la participation des étudiants, répondre aux question, et expliquer un concept difficile de plusieurs façons différentes. Les professeurs découvrent de plus en plus que lorsqu'ils réussissent à intéresser activement les étudiants à leur apprentissage, ceux-ci apprennent mieux et retiennent plus longtemps. Ils réalisent, par ailleurs, des apprentissages de niveaux plus élevés, comme par exemple, l'élaboration d'une pensée critique ou la résolution de problèmes. Or, des apprentissages de cet ordre supposent des activités où les étudiants écrivent, parlent, travaillent en petits groupes, font des études de cas, des simulations, des jeux de rôles ou, encore mieux, des sessions de travail sur le terrain. Les auxiliaires doivent apprendre des approches... qu'ils n'ont peut-être pas connues en tant qu'étudiants. Dans certains cas, on regroupera les auxiliaires qui auront à assumer des tâches semblables ou à enseigner une même discipline, alors que dans d'autres cas, on préfère les groupes interdisciplinaires.

Dans la majorité des grandes universités américaines, non seulement, comme nous l'avons vu, assure-t-on la formation pédagogique des auxiliaires d'enseignement, mais encore offre-t-on une formation particulière aux auxiliaires d'enseignement

qui sont d'origines ethniques (J. C. Constantinides, 1989). Le contenu de leur formation comprend des cours de perfectionnement de la langue anglaise, un aperçu des structures scolaires du pays, des philosophies et finalités de l'éducation, question de les aider à mieux comprendre les comportements des étudiants, ainsi que les attentes que ceux-ci entretiennent envers leurs professeurs. Par des simulations, on les forme aux différentes facettes de la communication interculturelle. Chez ces derniers, cette formation interculturelle s'ajoute à celle que reçoivent tous les autres auxiliaires.

La formation pédagogique des étudiants diplômés

Depuis déjà quelques années, il est de plus en plus courant d'incorporer une formation pédagogique au programme régulier des études de troisième cycle. On commence à croire qu'une personne qui poursuit des études jusqu'au niveau du doctorat aura, dans un contexte ou dans un autre, à transmettre ses connaissances et que cette personne est, le plus souvent, très mal outillée pour ce faire.

Il convient de mentionner ici l'existence d'une pratique de plus en plus courante qui consiste à confier aux étudiants diplômés des tâches d'auxiliaires d'enseignement, leur fournissant ainsi l'occasion de faire l'expérience de l'enseignement ou, à tout le moins, de quelques-unes de ses dimensions. Toutefois, si l'expérience est une condition nécessaire à l'apprentissage, l'expérience seule ne garantit généralement pas l'apprentissage.

> *«Les enseignants du supérieur doivent sans complexe se rendre à cette évidence afin que leur aptitude pédagogique, un des critères de choix dans leur promotion, soit jugée à la suite d'une formation adéquate. C'est un élément de l'efficacité de leur mission»* (A. H. N'Diaye Lamine, E. H. Diop, 1986).

La préoccupation de la formation pédagogique des étudiants diplômés semble vouloir se généraliser. Il nous en vient des échos d'aussi loin que du Zaire:

> *«Pour répondre à ce souci d'une formation pédagogique plus systématique, l'Université Nationale du Zaire exige, depuis octobre 1977, une attestation de formation ou d'information pédagogique à tout doctorant avant la défense publique de sa dissertation doctorale. Pour faciliter l'obtention de cette attestation, des enseignements spécifiques, d'un volume horaire de*

> *90 heures sur deux ans, ont été inséré dans le programme post-licence du diplôme d'études supérieures (D.E.S.) »*
> *(K. V. Kanga, 1979).*

Aux États-Unis, à l'université Purdue, on offre une formation pédagogique aux étudiants de troisième cycle en génie. Ce cours est d'une durée de deux heures par semaine, pendant une session. On y aborde des sujets tels: la tâche du professeur, la relation professeur-étudiants, les méthodes d'enseignement (P. C. Wankat, F. S. Orcovicz 1984).

Au Québec, l'École des Hautes Études Commerciales (affiliée à l'Université de Montréal) a inscrit, à son programme de doctorat, un séminaire de pédagogie. L'annuaire du programme de doctorat pour 1986-1987 et 1987-1988 nous en donne un aperçu:

> *«Ce séminaire a pour but de créer un ensemble de situations d'échange pédagogique afin de permettre à l'étudiant d'améliorer ses connaissances, ses attitudes et ses aptitudes face aux exigences de l'enseignement des sciences de l'administration au niveau post-secondaire»*
> *(École des Hautes Études Commerciales, 1986).*

Deux voies prometteuses: le growth contract et le Pairage

Le growth contract

À défaut de programmes de formation pédagogique structurés, un professeur peut élaborer son propre plan de perfectionnement. Certaines institutions misent plutôt sur ce type d'initiatives... qu'elles ont d'ailleurs systématisé! Il s'agit du growth contract, une sorte d'anti-programme que l'on pourrait traduire par «plan personnel de perfectionnement pédagogique» (PPPP). Il s'agit d'un plan rédigé par le professeur lui-même et faisant état de ses projets. On y retrouve les objectifs spécifiques qu'il se propose d'atteindre au cours de l'année. Il établit pour chacun de ses objectifs, les moyens qu'il entend prendre pour y arriver et pour s'auto-évaluer, de même que les budgets requis.

Les objectifs professionnels des professeurs sont mis au regard des objectifs départementaux et des buts institutionnels. Un comité de professeurs et (ou) le directeur du département prennent part à cette opération. Ce «contrat» de perfec-

LES ÉLÉMENTS D'UN CONTRAT TYPE

Le plan de perfectionnement est rédigé par le professeur. Il fait état de son projet d'auto-développement. Il comprend:

1. L'auto-évaluation du professeur (forces et faiblesses);
2. Les objectifs de perfectionnement découlant de l'auto-évaluation;
3. Un échéancier de réalisation;
4. Un projet de perfectionnement en relation avec chacun des objectifs;
5. Les moyens avec lesquels sera évaluée l'atteinte de chacun des objectifs;
6. Un budget, de même que la prévision des toutes autres ressources nécessaires.

Il s'agit d'un programme de perfectionnement hautement individualisé qui établit un lien organique entre l'évaluation et le perfectionnement. Il fait l'objet d'un véritable contrat (signé) entre le professeur et le directeur de département ou le comité responsable.

Encadré 3

tionnement sont ainsi le fruit d'une négociation. L'harmonisation des objectifs personnels avec ceux du département et de l'institution constituent l'élément majeur de la négociation.

L'expérience démontre que pour survivre, un tel programme doit être géré par les professeurs eux-mêmes (P. Seldin, 1980). Ce même auteur y voit les avantages suivants:

- Le perfectionnement du professeur est taillé à la mesure de sa charge de travail.
- Le directeur de département est partie prenante du projet.
- Il permet d'instaurer un climat de collaboration.
- Les plans de perfectionnement sont étroitement associés aux besoins du département ou de l'institution.
- Le plan permet d'identifier les forces et faiblesses d'un professeur, tout en reconnaissant le caractère global de sa tâche.
- L'innovation et l'expérimentation y sont encouragés en minimisant les sanctions conséquentes aux échecs et en maximisant les possibilités de récompenses.
- Le professeur peut faire valoir des justifications solides pour appuyer une demande de promotion ou de permanence.
- Le professeur sait à l'avance comment il sera évalué.

- Le climat d'intégrité et de justice ainsi créé renforce la base sur laquelle s'appuient les décisions plus personnelles.
- Individuellement et collectivement, les professeurs ont tendance à hausser les niveaux de leurs interventions.

Cette approche repose sur un postulat selon lequel le professeur est conscient de ses lacunes et veut s'améliorer.

À la fin du processus, le professeur rédige son auto-évaluation qu'il remet au directeur ou au comité responsable qui donne suite en lui envoyant sa propre évaluation. Dans certains cas, ces évaluations sont consignées dans le dossier de promotion du professeur, alors que dans d'autres cas, la démarche n'a d'autres buts que de favoriser le perfectionnement.

Le pairage

De nombreux ouvrages ont pour objectif de favoriser le perfectionnement pédagogique des professeurs. Les principaux avantages du livre sont sa souplesse d'utilisation et sa disponibilité. Cependant, pour les professeurs, comme pour les étudiants, l'écrit a ses limites. Pour aller au delà de ce que le livre permet, il est de coutume d'offrir aux professeurs des séminaires ou des ateliers de perfectionnement. Pourtant, ceux-ci ont également leurs limites: ils sont sporadiques et durent peu de temps, mais surtout, ils sont situés en dehors du contexte réel de l'enseignement.

La formule du pairage que nous présentons ci-dessous, prétend combler ces lacunes. Le modèle a été testé dans 15 institutions d'enseignement supérieur des États-Unis, dont Berkeley (J. Katz, M. Henry, 1988).

La «paire» est constituée de deux professeurs. L'un enseigne et l'autre observe l'idée étant de mieux saisir la façon dont les étudiants comprennent et traitent les informations, bref, comment ils apprennent. Il ne s'agit pas d'une situation où l'un (un professeur sénior) dirait à l'autre comment faire, mais plutôt d'une situation où deux personnes tentent de mieux comprendre ce qui se passe, chacune de leur point de vue.

Un collègue observe le professeur durant une heure, une fois la semaine. Il rencontre le professeur durant une heure, une fois la semaine. Il rencontre également trois étudiants, individuellement, durant une heure, une fois la semaine. De son côté, le professeur rencontre trois autres étudiants durant une heure, une fois la semaine. L'opération exige donc une dépense de temps de cinq heures par semaine de la part du collègue et de quatre heures de la part du professeur.

Dans une version abrégée (moins efficace, mais sans doute plus réaliste) le collègue fait des observations à toutes les deux semaines, rencontre le professeur à toutes les deux semaines et rencontre les étudiants à toutes les deux semaines, une fois individuellement, une fois en groupe. Le collègue y consacre donc, en moyenne, deux heures par semaine plutôt que cinq.

Le choix des deux groupes de trois étudiants (ceux que rencontre le collègue et ceux que rencontre le professeur) est très important. Plusieurs études sur les profils d'apprentissage ont réussi à démontrer que les professeurs, à leur insu, favorisent certains étudiants plus que d'autres, ceux qui leur ressemblent le plus du point de vue des processus cognitifs. Une stratégie a été mise au point pour contrer ces biais. En début de session, le professeur et les étudiants passent un test visant à déterminer leur profil d'apprentissage*. Puis, les résultats sont distribués dans trois piles: ceux qui ressemblent le plus au professeur, ceux qui lui ressemblent le moins et, enfin, ceux qui se situent à égale distance entre les deux pôles. Chacun des deux groupes de trois étudiants comprendra un étudiant de chacune des trois catégories. Le professeur et son collègue ne sauront pas à quelle catégorie chacun des étudiants appartient.

Lors des séances d'observation, le collègue arrive en classe avant le professeur. Il observe, il écoute. Pendant le cours, il prend des notes sur tout: structure du cours, contenu, déroulement, comportement des étudiants et du professeur.

Au cours des entrevues avec les étudiants, il prend note de leurs intérêts, de leur motivation, de leurs aspirations; il tente de saisir leur personnalité, de déterminer leur contexte socio-culturel; il examine leurs notes de cours.

Pour en apprendre davantage sur la façon dont les étudiants apprennent, les résultats qu'ils obtiennent à l'occasion de tests ou de travaux sont analysés. Ces analyses font l'objet de discussions ultérieures avec les étudiants.

À cette cueillette d'informations correspond généralement un changement de comportement du professeur qui s'ajuste en fonction de celles-ci. Le professeur peut, par exemple, modifier son débit, rendre son discours plus clair, varier les activités proposées avant d'atteindre le point où les étudiants «décrochent», trouver des moyens de gagner leur attention.

---

* À l'Université de Montréal, les professeurs ont facilement accès à l'un de ces tests: le LASI-3, disponible au Service pédagogique. Il faut compter environ une demi-heure pour passer le test. Le Service pédagogique fournit tout le matériel nécessaire aux professeurs de l'Université, ainsi qu'un service de compilation automatisé des résultats.

Aucun manuel traitant d'apprentissage n'aidera un professeur à mieux connaître ses étudiants que l'observation directe. De plus, l'apport d'un collègue, de même que la collaboration assidue de six étudiants, lui permettent de recueillir des informations beaucoup plus nombreuses et objectives que s'il était seul. Cela lui permet, en outre, de valider ses propres observations et, au besoin, de corriger ses perceptions. Il mesure mieux l'influence de ses interventions et, par conséquent, obtient donc un meilleur contrôle de la situation.

Les auteurs (J. Katz, M. Henry, 1988) recommandent de poursuivre l'expérience sur trois sessions consécutives. Le cycle complet enseignement-réajustement n'est jamais complété tant que le professeur n'a pas lui-même joué le rôle d'observateur pour un collègue.

À la fin de chacune des sessions, le professeur et son collègue établissent un bilan écrit de ce qu'ils ont appris sur les étudiants, sur l'apprentissage, sur l'enseignement, sur eux-mêmes.

Ces professeurs, qui ont autant appris l'un que l'autre, sont désormais en mesure de devenir des personnes-ressources dans leur milieu pour des collègues qui voudraient imiter leur démarche. On peut imaginer la richesse d'un séminaire sur l'enseignement et l'apprentissage où les participants seraient des professeurs qui ont vécu une telle expérience.

Pour ceux qui auraient envie de pousser encore un peu plus loin, il est facile d'imaginer que la cueillette systématique des données issues de l'ensemble des observations faites par le professeur et par son collègue sur une période de trois sessions, constituent un matériel de recherche de premier ordre.

LA RECHERCHE, UN MOYEN DE PERFECTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE?

L'Université de Berkeley a mis sur pied un programme de recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, dans lequel les chercheurs sont des professeurs émanant de toutes disciplines. Leur enseignement devient momentanément l'objet de leur recherche. C'est le «University of California at Berkeley Classroom Research Project» (Angelo, Cross, 1989) (51).

Le projet consiste à trouver des façons simples de recueillir des données, d'investiguer, d'analyser le cheminement des étudiants dans leur apprentissage. Pour y arriver, ils doivent apprendre à diriger et à contrôler le type et la quantité de réponses qu'ils provoquent chez leurs étudiants.

1. Ils choisissent dans un cours, un but qu'ils désirent poursuivre. Des ateliers d'une journée et demie leur sont offerts pour leur montrer à distinguer un but d'une habileté ou d'un moyen.
2. Ils identifient le type de données à recueillir à partir des apprentissages réalisés relativement à ce but et trouvent les moyens pour recueillir cette information. Ils sont encouragés pour ce faire à créer leurs propres instruments.
3. Lorsque plusieurs professeurs ont réalisé ce type de recherches, des séminaires sont organisés où ils peuvent échanger à partir des résultats qu'ils ont obtenus.

Les auteurs cités précédemment font état d'une centaine de projets de recherche de cette nature. Plusieurs des auteurs de ces recherches ont, par la suite, entrepris la réalisation de projets plus ambitieux, comme par exemple, des recherches sur l'apprentissage de la pensée critique ou de la pensée créatrice.

Encadré 4

CONCLUSION

■ L'évaluation de 20 programmes de perfectionnement pédagogiques a permis à ses auteurs de conclure:

> *«Les essais le démontrent, les institutions d'enseignement supérieur peuvent mettre sur pieds des programmes et des projets qui ont une influence positive, à la fois sur la vie de nombreux professeurs, de même que sur la vie académique des campus»* (extrait de la préface, W. C. Nelsen et M. E. Siegel, 1980).

Une méta-analyse des recherches sur le sujet a permis d'établir une nette différence entre les programmes de formations initiaux (preservice) et les programmes de perfectionnement en cours d'emploi (inservice), en faveur de ces derniers. On remarque leurs effets, non seulement sur les connaissances, les attitudes et les comportements des professeurs, mais également sur l'apprentissage des étudiants, témoignage ultime de la valeur d'un programme de perfectionnement (J. A. Kulik et C. C. Kulik, 1989).

Dans une autre série de recherches menées de 1980 à 1989, on a comparé le rendement d'auxiliaires d'enseignement (TA) qui avaient bénéficié d'une formation pédagogique à celui d'un autre groupe qui n'avait eu aucune formation. Dans tous les cas, on a pu observer une différence significative en faveur de ceux qui avaient eu une formation, que celle-ci ait pris la forme de consultations professionnelles suite à une évaluation de l'enseignement par les étudiants, d'enregistrements vidéos des cours commentés par des spécialistes, du feed-back donné par des pairs, de séminaires hebdomadaires portant sur différents sujets pédagogiques.

Autre élément encore plus significatif: les évaluations que font les étudiants de leurs auxiliaires d'enseignement sont en corrélation positive avec leur propre niveau d'apprentissage, c'est-à-dire qu'à un professeur coté plus haut correspond un plus haut niveau d'apprentissage chez les étudiants. (R. D. Abbott, D. H. Wulff, C. K. Szego, 1989).

Ce qui frappe en première analyse, c'est la grande convergence des conclusions des différentes recherches portant sur les pratiques de perfectionnement pédagogique au niveau supérieur. Une première série de conclusions porte sur l'efficacité relative des différentes pratiques de perfectionnement.

Des pratiques plus efficaces que d'autres

L'analyse et, surtout, l'interprétation des résultats de recherches portant sur l'efficacité des pratiques de perfectionnement devraient donner lieu à la prudence et au discernement. Le taux d'efficacité des pratiques ne varie pas seulement lorsqu'on les compare entre elles; mais il peut varier à l'intérieur du cadre même d'une pratique. Ainsi, tous les ateliers n'ont pas la même efficacité, celle-ci, nonobstant les qualités intrinsèques d'un atelier, étant fonction des besoins du milieu à un moment donné. Dans la même logique, certaines pratiques sont perçues comme plus utiles à certaines phases de l'évolution d'un programme. Il semblerait également que les activités qui répondent à des besoins spécifiques, soient jugées plus efficaces que celles qui traitent de questions plus générales (A. G. Konrad, 1983).

Dans la seule étude que nous connaissions, portant sur les pratiques de perfectionnement pédagogique dans les universités du Canada, il est fait la distinction entre deux catégories de pratiques: d'une part, les pratiques institutionnelles, et d'autre part, les pratiques plus spécialisées, celles qui supposent habituellement l'intervention de professionnels du perfectionnement pédagogique (A. G. Konrad, 1983). Dans l'ensemble des univer-sités canadiennes, les pratiques institutionnelles jugées les plus utiles sont:

1. Prévoir des périodes de temps exclusivement consacrées au perfectionnement.
2. Une réduction temporaire de la charge d'enseignement pour travailler à la préparation d'un nouveau cours ou pour procéder à la mise à jour de cours existants.
3. Les congés sabbatiques.
4. Les allocations de voyages (colloques, visites).
5. Les subventions pour encourager le développement pédagogique.

Du côté des pratiques professionnelles spécialisées, voici, en ordre, celles qui ont été jugées à la fois les plus efficaces et les plus utilisées:

1. Les ateliers et séminaires sur les méthodes d'enseignement.
2. L'existence de services de support à l'enseignement.
3. La possibilité de pouvoir consulter des professionnels de la pédagogie.
4. L'existence de procédures systématiques d'évaluation de l'enseignement.

Ces résultats sont tout à fait semblables à ceux qui ont été trouvés dans l'État du New Jersey (M. D. Tannenbaum, 1985), qui, eux, corroboraient les résultats d'une recherche menée à l'échelle de l'ensemble des institutions américaines

d'enseignement supérieur (J. A. Centra, 1976). Puis encore, en Australie (I. Moses, 1985), professeurs et responsables du perfectionnement s'entendent sur les meilleurs moyens d'améliorer l'enseignement: d'abord les ateliers et séminaires, puis, la consultation individuelle auprès de spécialistes, à cause de ses effets durables, et enfin, la mise à jour des cours et des programmes d'études. Les responsables australiens soulignent les effets bénéfiques de la recherche effectuée en collaboration entre un professionnel de la pédagogie universitaire et un professeur, en raison de ses effets d'entraînement.

Les résultats des recherches australiennes rejoignent celles de Centra aux États-Unis (J. A. Centra, 1979), lorsqu'ils démontrent l'étroite relation qui doit exister entre, d'une part, l'évaluation de l'enseignement et, d'autre part, le perfectionnement pédagogique des professeurs. Une revue de la recherche permet à Centra de conclure que l'évaluation de l'enseignement apporte des changements, à condition d'être accompagnée d'une consultation qui assure les correctifs nécessaires.

Selon les recherches australiennes(I. Moses, 1985), l'idéal serait atteint dans les projets de développement pédagogique départementaux. Dans ces cas, l'innovation, le développement et le perfectionnement personnel des professeurs se confondent, se fondent dans un seul projet intégrateur. Le perfectionnement pédagogique ne saurait alors être perçu comme quelque chose de plus qui s'ajouterait à la tâche. À l'appui de cette approche, d'autres font valoir que les projets de formation professionnelle semblent voir leurs chances de succès améliorées lorsqu'ils s'élaborent autour d'habiletés à la fois pratiques et spécifiques (W. C. Nelsen et M. E. Siegel).

Il est intéressant de noter qu'il n'existe que peu de corrélations entre la fréquence d'usage d'une pratique et la perception de son efficacité (M. D. Tannenbaum, 1985), (J. A. Centra, 1978), (A. G. Konrad 1983). C'est ainsi que les simulations où les professeurs peuvent apprendre et pratiquer des habiletés spécifiques à l'enseignement sont jugées hautement efficaces, mais très peu pratiquées. Il en va de même pour l'allègement de la charge d'enseignement pour les professeurs qui en sont à leur première année. Le growth contract, que nous avons pris la liberté de traduire par «plan personnel de perfectionnement pédagogique» (PPPP), serait moins menaçant que l'évaluation par les étudiants, par les pairs ou par les administrateurs. Un programme de perfectionnement pédagogique ne répond pas toujours à tous les besoins individuels, particulièrement ceux des individus les plus créateurs.

Certaines pratiques de perfectionnement se sont, par ailleurs, vu attribuer des prix-citrons. Ce fut notamment l'apanage des pratiques suivantes:

- Les prix d'excellence (A. G. Konrad, 1983).
- La remise de certificats de participation (G. Brown et M. Atkins, 1986).

- Les cours sur la façon d'enseigner, de même que le caractère obligatoire de la participation aux cours, aux ateliers et à l'évaluation (I. Moses, 1985).

(Nous avons déjà mentionné que sur le caractère obligatoire de la participation, d'autres auteurs arrivent à d'autres conclusions.)

L'évaluation des programmes de perfectionnement montre, qu'en général, les professeurs qui les suivent sont satisfaits (I. Régnier, 1986), qu'ils y apprennent des choses significatives et ont remarqué chez eux une modification des attitudes et des comportements (K. J. Sheets et R. C. Henry, 1984).

Les professeurs ont eu l'occasion, à travers certaines recherches (G. Brown et M. Atkins, 1986), d'énoncer les caractéristiques que, selon eux, on devrait retrouver dans un programme de perfectionnement. En voici quelques-unes:

- Trouver des encouragements tangibles.
- S'assurer d'une structure administrative adéquate.
- Proposer des objectifs réalistes.
- Répondre à des besoins ressentis et pertinents.
- S'assurer d'une haute qualité des activités de perfectionnement.
- Intéresser des professeurs de tous les départements.
- Donner une plus grande importance au perfectionnement.
- Rendre ce perfectionnement obligatoire pour les nouveaux professeurs et pour les étudiants post-diplômés.

Le caractère obligatoire que certains voudraient donner au perfectionnement pédagogique vient sans doute du fait, comme de nombreuses recherches l'ont fait ressortir (J. Centra, 1978), (A. G. Konrad, 1983), qu'on a pu constater que d'une façon générale, les professeurs les moins engagés dans les activités de perfectionnement sont justement ceux qui auraient le plus besoin de s'améliorer.

Les auteurs sont légion (I. Moses, 1985), (C. C. Cole, 1982), (J. E. Stice, 1984), à faire état des doléances des professeurs, pour affirmer le manque d'appui accordé à la fonction enseignement au niveau supérieur. Les professeurs australiens, dans une proportion de 70%, ont déclaré que la recherche de l'excellence dans l'enseignement ne recevait que peu d'encouragement au niveau départemental, et qu'eux-mêmes le déploraient. L'Australie tient pourtant une place d'avant-garde dans ce domaine.

À l'Université de Montréal, les professeurs ont eu l'occasion, lors d'un sondage, de se prononcer sur l'importance qu'ils accordaient au perfectionnement pédagogique: «Lors du sondage (705 répondants sur une population de 1 364), la très grande majorité des répondants (84,1%) sont d'avis que l'Université de Montréal devrait inciter (60,1%), et même obliger (24,0%) les professeurs en début de carrière à suivre un programme d'initiation à l'enseignement universitaire» (Rapport du Comité du sondage, 1987).

Ce survol des recherches sur le perfectionnement nous amène à conclure qu'on peut améliorer la qualité de l'enseignement au niveau supérieur et que les professeurs qui s'engagent dans ce processus en profitent réellement et sont conscients d'en profiter. Cette démarche est par contre parsemée d'embûches de toutes sortes qui la rendent difficile et souvent problématique. On ne saurait malheureusement trouver de solutions simples à ces problèmes, puisque les causes sont elles-mêmes nombreuses et complexes.

ANNEXE

La formation pédagogique des enseignants à l'École Polytechnique

Jean Dulude,
directeur, Service pédagogique

Allocution prononcée à l'Université du Québec à Montréal lors du Forum sur la persévérance dans les études.

31 octobre 1990

L'École Polytechnique de Montréal est un établissement universitaire autonome créé il y a plus de cent ans pour assurer la formation des ingénieurs. Elle compte plus de 3 500 étudiants réguliers au premier cycle et environ 1 000 dans les programmes de maîtrise et de doctorat.

Son Service pédagogique a été institué en 1973 et redéfini en 1977. La principale mission de ce service est d'appuyer le corps enseignant pour l'amélioration de la pédagogie à l'École. Le Service regroupe des spécialistes de la pédagogie universitaire dans sa section didactique et des équipes de production dans ses sections audiovisuel, graphisme, édition et imprimerie. Le fonds de développement pédagogique lui est confié. Ainsi les enseignants de l'École trouvent à la même porte un grand nombre de ressources mises à leur disposition avec un minimum de formalités.

La section didactique a une fonction entièrement pédagogique. La consultation qu'on y offre est libre; elle peut être ponctuelle, comme elle peut prendre la forme d'un projet mené sur un an ou davantage. Elle peut porter sur une question simple, comme elle peut porter sur la création d'un nouveau cours destiné à mille étudiants. Elle peut n'exiger aucune autre ressource que la compétence du consultant, comme elle peut entraîner la mobilisation de moyens techniques et financiers importants.

Depuis 1984, le Service est responsable d'un programme de formation pédagogique des nouveaux enseignants de l'École. Des activités différentes sont conçues pour les nouveaux professeurs, les chargés de cours ainsi que les chercheurs de l'École qui participent à l'enseignement.

1 Les nouveaux professeurs

Le programme de formation pédagogique est obligatoire pour les nouveaux professeurs. Il a normalement lieu pendant la première année d'enseignement du nouveau professeur. Il vise trois objectifs: faciliter l'intégration du nouveau professeur à la vie de l'établissement, lui fournir des connaissances de base en pédagogie universitaire et enfin, l'aider à concevoir et implanter son premier cours.

Le programme est souple: il varie selon les attentes et la préparation initiale du professeur. Certains connaissent déjà l'École: le volet *intégration* sera donc moins important. Quelques-uns ont déjà enseigné dans un autre établissement ou ont déjà une préparation pédagogique: leur besoin d'acquérir des connaissances de base en pédagogie sera moins long à satisfaire.

1.1 Le volet intégration

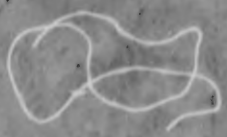
Une quinzaine d'heures sont consacrées à ce volet. Les activités d'intégration sont diversifiées. Elles peuvent prendre la forme de visites dans des services de lectures sur les activités et le « politiques de l'École, de visionnement de films sur l'École et surtout, de discussions sur les tâches du professeur débutant et l'équilibre qu'il doit maintenir entre elles, sur son droit (ou son devoir...) d'initiative et sur les attentes qu'on fonde sur lui.

1.2 Le volet formation pédagogique

Une trentaine d'heures sont consacrées à ce volet. L'activité de formation en pédagogie universitaire est fortement individualisée: elle prend la forme de rencontres d'environ 90 minutes toutes les deux semaines, avec un programme de lecture. Les sujets traités sont classiques. Toutefois, ils sont abordés dans un ordre qui varie selon l'analyse initiale des besoins du professeur débutant. L'expérience antérieure, la tâche, et les intérêts du professeur influeront sur le déroulement des rencontres et le degré d'approfondissement des sujets.

Les sujets suivants sont traités:

- Le design pédagogique d'un cours
- L'exposé en classe
- Le plan de cours
- La dynamique du premier cours
- L'emploi des moyens audiovisuels
- L'emploi de l'informatique dans l'enseignement
- La rédaction d'un polycopié et son utilisation en classe
- Les objectifs d'apprentissage
- Le développement de l'esprit de synthèse
- Le traitement des questions en classe



- La préparation des examens
- L'évaluation de l'enseignement
- L'apprentissage significatif
- La supersivion des étudiants des cycles supérieurs
- Etc.

1.3 Le volet projet pédagogique

Ce dernier volet du programme de formation des professeurs débutants consiste à les aider à concevoir un premier cours. Exceptionnellement, à défaut d'un cours à créer, on cherchera à développer leurs aptitudes à l'enseignement dans des cours qui leur sont confiés ou encore, à les aider à réaliser un projet pédagogique.

La durée de ce volet du programme est fonction du projet entrepris par le professeur; le professeur y consacre souvent plus de soixante heures, étalées sur près d'un an. On y aide le professeur à faire le design de son cours (détermination des objectifs, choix des méthodes et moyens d'enseignement, activités d'évaluation, rédaction du plan de cours, etc.). Le conseiller du professeur observe le professeur en classe; il l'aide à évaluer son enseignement, à rédiger un polycopié, à intégrer des moyens audiovisuels ou informatiques à son enseignement. Il aide le professeur à tirer profit du fonds de développement pédagogique. Il canalise vers le professeur les ressources dont ce dernier a besoin pour l'acquisition ou la production de logiciels, de moyens audiovisuels, de manuels, etc.

2 Les chargés de cours

Ce programme est normalement limité à un atelier de trois heures sur l'exposé en classe. L'atelier, qui est libre, est offert chaque trimestre. L'approche est pragmatique: comment s'y prendre pour faire un cours bien structuré, clair et stimulant?

Exceptionnellement, quand le besoin est exprimé par le département, on ajoutera des ateliers de formation dans d'autres sujets: plan de cours, évaluation des apprentissages, etc.

S'ajoutent à ces ateliers des consultations sur l'évaluation des cours par les étudiants, quand les départements en font la demande, ainsi que de l'aide aux chargés de cours, peu nombreux dans notre établissement, qui sont responsables de la création ou de la refonte d'un cours.

3 Les chercheurs

L'École a depuis plusieurs années vu augmenter son nombre de chercheurs à plein temps. Ces personnes, qui n'ont pas rang de professeur, sont fréquemment appelées à participer à l'enseignement. Il arrive aussi que des scientifiques recrutés d'abord comme chercheurs deviennent professeurs. À la demande de la Direction de la recherche et des études supérieures, un programme fait de trois ateliers consécutifs a été créé pour les chercheurs.

Ce programme est facultatif; il dure une journée et demie. On y aborde les thèmes suivants: design pédagogique d'un cours, exposé en classe et utilisation des moyens d'enseignement.

Si le chercheur est responsable de la création ou de la refonte d'un cours, les ateliers peuvent être suivis d'une période de consultation individuelle.

4 Évaluation de ces programmes

À quelques reprises depuis l'implantation de ces programmes, nous avons vérifié leur utilité.

La plupart des professeurs qui ont été inscrits au programme de formation ont apprécié qu'on les ait aidés à démarrer leur carrière d'enseignant. Beaucoup ont souligné que seul le caractère obligatoire du programme leur avait permis de trouver les heures nécessaires à ce démarrage. Dans un établissement qui entend poursuivre l'excellence autant en enseignement qu'en recherche, le programme de formation pédagogique agit donc comme contrepoids utile à la sollicitation qu'exerce la fonction de recherche.

Les professeurs soulignent l'importance de maintenir l'aspect sur mesure du programme.

Enfin, nous avons pu constater régulièrement que ceux qui bénéficiaient le plus du programme de formation étaient ceux qui étaient de vrais débutants, qui avaient une formation nord-américaine et qui, surtout, avaient une responsabilité sans partage de créer ou de refondre un cours.

BIBLIOGRAPHIE

ABBOTT R.D., WULFF D.H., SZLOO C.K., Review of Research onTA Training. Dans: Nyquist J.D., Abbott R.D., Wulff D.H.,Teaching Assistant Training in the 1990s. New Directions forTeaching and Learning. Jossey-Bass Inc., Publishers. SanFrancisco, 1989.

ALEAMONI L.M., Faculty Development Research in Colleges, Universities and Professional Schools: The Challenge. Journal of Personnel Evaluation in Education. Vol.3, No 2. Feb. 1990.

ALLEN D.W., Ryan K., Micro Teaching. Reading,Massachusets. Addison-Wesley, 1969.

ANGELO T.A., CROSS K.P., Classroom Re earch for Teaching Assistants. Dans: Nyquist J.D., Abbott R.D., Wulff D.H., Teaching Assistant Training in the 1990s. New Directions for Teaching and Learning. Jossey-Bass Inc., Publishers. San Francisco, 1989.

BERQUIST WILLIAM H., PHILLIPS STEVEN R.: General Editor;Quehl Gary H., A Handbook for Faculty Development. TheCouncil for the Advancement of Small Colleges, Washington, D.C.,Volume 1: 1975; Volume 2: 1977.

BITTER G.G., Yohe R.L., Preparing Teachers for theInformation Age. Educational Technology, march 1989.

BOTMAN ELIZABETH S., Gregor Alexander D., FacultyParticipation in Teaching Improvement Programs. The CanadianJournal of Higher Education, Vol.XIV-2, 1984.

BROWN GEORGE, Atkins Madeleine, Academic Staff Training in British Universities: result of a national survey. Studies in Higher Education, Vol.11, No1, 1986.

CANNON ROBERT A.: The Professional Development ofAustralian University Teachers: An Act of Faith? HigherEducation, 12, 1983. Elsevier Scientific Publishing Company,Amsterdam.

CENTRA JOHN A., Types of Faculty Development Programs Journal of Higher Education, Vol.49, No2, 1978.

CENTRA JOHN A., Faculty Development Practices in U.S.Colleges and Universities. Princeton, Educational TestingServices, 1976.

CENTRA JOHN A., Determining Faculty Effectiveness Jossey Bass, San Francisco, 1979.

CENTRA JOHN A., Faculty Development in Higher Education. Teachers College Record, 80 (sept. 1978).

COLE CHARLES C. Jr., Issues and Alternatives for Higher Education. AAHE-ERIC, Higher Education Research Report No4, 1982.

CONSTANTINIDES J.C., ITA Training Programs. Dans:Nyquist J.D., Abbott R.D., Wulff D.H., Teaching AssistantTraining in the 1990s. New Directions for Teaching and Learning. Jossey-Bass Inc., Publishers. San Francisco, 1989.

DALCEGGIO PIERRE, Pour un enseignement supérieur dequalité: enjeux et défis pédagogiques, 3ème partie: Enseigner auniveau supérieur (titre provisoire). A paraître au cours del'année 1991.

DEMAL J., Table ronde sur la formation pédagogique desenseignants universitaires. Dans: Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur. Actes du congrès de l'AIPU (1988) Université de Montréal, 1990.

DEMAL JEAN, Une structure institutionnelle au service de l'animation pédagogique: la commission de l'enseignement. Pedagogiques. Vol.1, No2, Déc.1980.

ECOLE DES HAUTES ETUDES COMMERCIALES: Ph.D. doctorat en administration, 1986-1987, 1987-1988. Brochure, Montréal, 1986.

GAGNON MARC, La pédagogie universitaire aux antipodes. Pédagogiques, Vol.2, Nos 3 et 4, 1982.

GOLDSCHMID MARCEL, La formation pédagogique desenseignants universitaires. I. Un programme de base. Dans: Ledéfi pédagogique de l'enseignement supérieur. Actes du congrèsde l'AIPU (1988). Université de Montréal, 1990.

KANGA KALEMBA VITA: La pédagogie à l'université nationaledu Zaire. Pédagogiques, Vol.4, No3, 1979.

KATZ J., HENRY M., Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning. American Council on Education, Macmillan Publ. Co. NeW York, 1988.

KONRAD ABRAM G.: Faculty Development Practices in Canadian Universities. The Canadian Journal of Higher Education, Vol.XIII-2, 1983.

KULIK J.A., KULIK C.C., Meta-Analysis in Education. International Journal of Educational Research. Vol.13, No 3, 1989.

LALLEZ RAYMOND, L'Université et la formation pédagogique en France, Pédagogiques, Vol.1, No3, Mars 1981.

MARTON PHILIPPE, Ecole d'été internationale de pédagogie universitaire: bilan 1981-1988. Dans: Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur. Actes du congrès de l'AIPU (1988). Université de Montréal, 1990.

MICHEL JEAN, Les Grandes Ecoles françaises et la pédagogie. Pédagogiques, Vol.1, No3, Mars 1981.

MOSES INGRID, Academic Development Units and theImprovement of Teaching, Higher Education 14, 1985, ElsevierScience Publishers B.V., Amsterdam.

NDIAYE LAMINE A.H., Diop Papa El Hassan: Le professeur de l'enseignement supérieur, perspectives et formation: l'exemple de l'EISMV. Pédagogiques, Vol.6, No2, 1986.

NELSEN WILLIAM C., Siegel Michael E., Effective Approaches to Faculty Development, Association of American Colleges, Washington, D.C., 1980.

NELSEN WILLIAM C., Siegel Michael E., Effective Approaches to Faculty Development, Association of American Colleges, Washington, D.C., 1980.

PETIT GEORGES, La mise en place d'un service spécifiquepour promouvoir la pédagogie dans un établissement. Dans: Ledéfi pédagogique de l'enseignement supérieur. Actes du congrèsde l'AIPU (1988). Université de Montréal, 1990.

PLOURDE M., Vers une politique institutionnelle devalorisation de l'enseignement universitaire axée sur laformation. Pédagogiques (Première partie), Vol.8, No 2, 1988.

RÉGNIER LOUISE, Rapport d'évaluation des programmes de formation à la pédagogie universitaire du personnel enseignant de l'Ecole Polytechnique de Montréal, Service pédagogique, Ecole Polytechnique de Montréal, Février 1986.

REVUE PÉDAGOGIQUES, Vol.1, No 3, mars 1981.

SALIPOU ANDRÉ, Formation pédagogique des enseignants des établissements de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone, Version provisoire (1986). Document à être publié prochainement sous l'égide de l'UNESCO.

SELDIN P., Faculty Growth Contracts. Dans: EbleK.E.(éd.), Improving Teaching Styles. NeW Directions forTeaching and Learning, No1, 1980.

SHEETS KENT J., HENRY REBECCA C., Assessing the Impact of Faculty Development Programs in Medical Education. Journal ofMedical Education, Vol.59, No9, Sept.1984.

STICE JAMES E., A Model for Teaching New Teachers How toTeach. Engineering Education, November 1984.

TANNENBAUM MARGARET D.: Faculty Development Practices in New Jersey Secondary and Post-Secondary Institutions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th Chicago Il., March 31-April 4, 1985).

TIBERIUS R.G., The Influence of Student Evaluative Feedbackon the Improvement of Clinical Teaching. The Journal of Higher Education. Vol.60, No 6. Nov./Dec. 1989.

WANKAT PHILLIP C., Oreovicz Frank S.: Teaching Prospective Faculty Members About Teaching: A Graduate Engineering Course. Engineering Education, November 1984.

WEIMER M., SVINICKI M.D., BAUER G., Designing Programs to Prepare TAs to Teach. Dans: Nyquist J.D., Abbott R.D., Wulff D.H., Teaching Assistant Training in the 1990s. New Directions for Teaching and Learning. Jossey-Bass Inc., Publishers. San Francisco, 1989.